

„Her-, bij- en nascholing” van leerkrachten

In het Interimrapport van de C.O.L. was op p. 17 een passage opgenomen die destijds in de kringen van leraren van het v.h.m.o. nogal wat kwaad bloed zette. De tekst vermeldt aldaar: 'dat het programma van de opleiding voor de akten niet de indruk moet vestigen, dat degene die een akte behaalt, zijn studie als afgesloten kan beschouwen. De commissie acht regelmatige bij- en nascholing, waar nodig ook herscholing, vruchtbaarder dan een zeer langdurige opleiding zelf. Bij- en nascholing zijn onmisbaar op grond van de voortdurende ontwikkeling van de wetenschap en de zich wijzigende pedagogisch-didactische inzichten'.

Naar aanleiding van een rapport van een commissie uit de Raad van Leraren hebben drs. Michiels en ondergetekende in 1967 in het Weekblad St. Bonaventura een felle polemiek gevoerd. Ten aanzien van het onderhavige punt vreesde de Raadscommissie, onjuist citerend, zoals de lezer bij vergelijking met bovenstaande passage zelf kan constateren, dat 'herscholing vruchtbaarder geacht wordt dan een zeer langdurige opleiding zelf' (Weekblad, p. 244). Onjuist citeren kan men wraken, toegegeven moet worden dat men, afgezien van al wat bij belangengroeperingen de emotionaliteit kan aanwakkeren, toch wel enig begrip kan opbrengen voor de felle reactie van de leraren, omdat de gedachte van de 'éducation permanente' destijds in ons landje nog vrij nieuw was. Waar de C.O.L. onderscheid maakte in de termen her-, bij- en nascholing zonder deze te expliciteren, moest het in die omstandigheden wel moeilijk zijn voor belanghebbenden zich niet tot polarisatie te laten bewegen en slechts rationeel de tekst te beoordelen.

Tegenwoordig zullen veel minder leraren wakker liggen van de gedachte, dat hun diploma hun niet tot aan hun pensioen een adequate beroepsuitoefening garandeert. Ik kom daar dadelijk i.v.m. een door de Katholieke Leergangen verricht onderzoek op terug. Wel zitten wij nog steeds met de moeilijkheid dat bij

mijn weten nergens duidelijk onderscheid is gemaakt tussen de drie genoemde termen. Zelfs heeft de C.O.L.B.O. er in haar Interimrapport twee van ingeslikt, alleen de term 'bijscholing' handhavend, die zij beschouwt als 'een onderdeel van (de) professionele taak' (p. 12) van de leraar.

In 'Opleiding van leraren voor de school van morgen' heb ik de term 'herscholing' gereserveerd voor die gevallen waarin een leraar op een geheel nieuwe onderwijssituatie moet worden voorbereid. Zo'n geval kan zich voordoen, wanneer het onderwijs door aan de (experimentele) lerareninstituten opgeleide leraren dermate is vernieuwd, dat vooral oudere docenten daarin moeilijk meer kunnen functioneren.

In de zoëven genoemde studie heb ik bij- en nascholing als een complex begrip gezien, waaraan ik de volgende drie functies toekende:

1. voortdurende confrontatie met nieuwe ontwikkelingen op de betrokken vakgebieden;
2. informatie en training m.b.t. nieuwe ontwikkelingen in maatschappij, onderwijs en onderwijskunde in ruime zin, dus zowel m.b.t. beleid, structuren en processen als tot de voorzieningen;
3. verzorging van specifieke cursussen voor schoolmanagement, counseling, studie- en beroepsadvies, 'remedial teaching', onderwijstechnologie, leerplanontwikkeling, en vele andere (aldaar p. 128).

Aan de derde van de genoemde functies heeft de C.O.L.B.O. vermoedelijk niet gedacht, daar bijscholing volgens haar beschouwd moet worden 'als een weg waarlangs nieuwe inzichten en methoden in het onderwijs worden ingevoerd' (p. 12). De C.O.L.O.V. schenkt hieraan in de officieuze versie van haar Eerste Rapport wel aandacht en vat bovenvermelde functies samen onder de term 'bij- en nascholing'. De Engelse term In-service Training of zoals Johnston¹ het

liever noemt: In-service Education suggereert eveneens de eenheid van het begrip. Johnston begrijpt daaronder ook de derde door mij vermelde functie die volgens mij als 'bijscholing' zou zijn aan te duiden terwijl voor die onder 1 en 2 de term 'nascholing' zich m.i. beter leent.

Zolang het nog zo is, dat leraren uit het corps voor organisatorische en administratieve functies in aanmerking blijken te komen, heeft het zin daarop voorbereidende cursussen niet uit te sluiten van de totale In-service Education, al acht ik op den duur een meer gedifferentieerde bij- en nascholing, eventueel zelfs aansluitend op een reeds gedifferentieerde opleiding op den duur adequater, zoals in bovengenoemde Tilburgse brochure werd betoogd.

Hoe gecompliceerd, zo niet verward, de problematiek is, blijkt ook uit het reeds aangekondigde onderzoek van de Katholieke Leergangen, waarvan het rapport is getiteld 'De leraar terug in de bank, een onderzoek naar de behoefte aan na- en bijscholing onder docenten in het voortgezet onderwijs'. In tegenstelling tot de ondertitel spreekt de tekst zelf steeds over 'de behoefte aan na- of herscholingscursus'. Blijkbaar gaat het in dit onderzoek in het algemeen over wat Johnston In-service Education noemt, zodat de drie termen zonder onderscheid door elkaar gebruikt worden. Dat ik daaromtrent echter geen zekerheid kan verschaffen, hangt samen met de te geringe informatie die in dit 22 pagina's tellende rapport wordt verstrekt.

Dit eerste punt van kritiek moge als volgt worden toegelicht. Onbekend is wie het onderzoek verrichtte(n?). De mededeling dat de Katholieke Leergangen dit deden, brengt ons in deze niet veel verder. Ernstiger is het achterhouden van de uit 'een veertigtal vragen' bestaande vragenlijst, waardoor de interpretatie van de meegedeelde resultaten voor de kritische lezer ernstig wordt bemoeilijkt. Wel kan t.a.v. bepaalde vragen soms uit de tekst geconcludeerd worden, hoe ze ongeveer geluid moeten hebben, maar een overzicht van het geheel krijgt men niet.

In die vragen schijnt men te zijn uitgegaan van een onderscheid tussen drie soorten cursussen:

- I. betreffende inhoudelijke aspecten van het vak;
- II. betreffende didactische vernieuwingen;
- III. betreffende organisatorische aspecten en functies.

De cursussen van de laatste groep worden in de tekst ook aangeduid als 'bijscholingscursussen'. De overeenstemming met mijn uitgebreider categorie 3 is duidelijk, evenals de overeenstemming in benaming,

die overigens niet geëxpliciteerd wordt; de cursus kan dus ook toevallig zo zijn aangeduid.

Het belangrijkste bezwaar tegen het onderzoek is ongetwijfeld, dat de enquête niet wordt gehouden onder een representatieve steekproef, maar zich beperkt tot docenten van de 26 scholen van O.M.O. De onderzoekers menen in hun Ter inleiding, dat deze peiling 'wel enigszins een indicatie oplevert omtrent de mening van de docent in het algemeen'. Afgezien van het feit dat ondanks een response van 45% geen rap-pel werd verzonden 'i.v.m. de tijdsfactor'(?), kan men de mening van de onderzoekers ernstig in twijfel trekken, omdat de O.M.O.-leraren een duidelijk selecte groep vormen. Het O.M.O.-ontwikkelingsplan dat bepaalde scholen in het bijzonder, maar alle O.M.O.-scholen in mindere mate doet delen in een innovatie planning, het eigen onderwijskundig bureau, het eigen tijdschrift Omologie, waaraan een vooruitstrevende redactie een geheel eigen stempel geeft, het zijn evenveel factoren die de O.M.O.-groep dermate selectief maken, dat de onderzoeksgegevens van deze groep niet gegeneraliseerd mogen worden, zodat ze nauwelijks indicatief zijn te noemen voor het voortgezet onderwijs. Daar komt bij dat het beroeps-onderwijs hier geheel buiten bespreking blijft.

Nu blijft het wel interessant na te gaan, hoe de behoefte aan In-service Education is in een selectieve groep scholen met een 2000 docenten, circa 7% van het totaal aantal havo- en v.w.o.-docenten, waarvan voornamelijk is uitgegaan. Het valt echter te betreuren, dat daarover slechts summiere informatie is aan te treffen in het rapport, waarin de relatie wordt nagegaan tussen de behoefte aan bij- en nascholing in de drie genoemde cursussen en resp. het vakgebied, de bevoegdheid en de functie van de docent, wat geen verrassende gegevens oplevert, op enkele hierna te bespreken uitzonderingen na.

Het respondentenbestand werd in 8 categorieën verdeeld, waarin echter drie dimensies dooreenlopen: behoefte aan bijscholing - geen behoefte daaraan; neiging tot deelname aan een cursus - geen neiging daartoe; voorkeur voor cursus door lerarenopleiding - voorkeur voor cursus door andere instanties. Men krijgt er, mede doordat niet blijkt of die categorieën achteraf zijn aangebracht, te weinig zicht op, of de respondenten in elke categorie alle dimensies gelijkelijk of verschillend hebben willen benadrukken, zodat het moeilijk is te beoordelen hoe groot de werkelijke behoefte aan In-service Education bij de O.M.O.-docenten is.

Ook verdeling over de drie soorten globaal aangeduide cursussen roept vragen op. Wanneer b.v. blijkt

dat 'meer talendocenten dan op grond van hun aanwezigheid in de totale onderzoeksgroep mocht worden verwacht behoefte hebben aan een cursus op het gebied van de didactiek' (p. 9), dan vraagt men zich af of dit niet louter of voor een groot deel vakdidactische belangstelling is of zelfs interesse voor bepaalde methoden (talenpracticum, G.I., e.d.). Welk beleid zal men willen voeren op grond van zulke vage gegevens? En het onderzoek moet toch voornamelijk gezien worden als beleidsondersteunend!

Dat geldt te meer, omdat de interpretatie van de gegevens in het rapport niet altijd gelukkig genoemd kan worden. Een enkel voorbeeld moge dat verduidelijken. Tot categorie D worden gerekend de respondenten die wel behoefte hebben aan In-Service Education, maar dan te verzorgen door een andere instelling dan een docentenopleiding. 'Het zou bijvoorbeeld hier een universiteit of hogeschool kunnen betreffen' (p. 3). Deze mogelijkheid groeit uit tot een vermoeden, als blijkt dat 'een relatief groot aantal docenten in de menswetenschappen tot de categorie D behoort' (p. 9). 'Men mag', heet het daar, 'vermoeden dat zij hiermee de universiteit bedoelen'. Voor de ook tot die groep gerekende handelswetenschappen, maar ook voor de godsdienstleer (eigen O.M.O.-cursus; grote invloed van het H.K.I.) moet men daar echter een vraagteken achter plaatsen. Ook voor de maatschappijleer is het niet zo zeker, o.m. omdat het O.M.O. een eigen cursus heeft onder de bewaamde leiding van Mevr. Mr. Athmer-van der Kalen.

Een ander voorbeeld betreft de vormgeving van de cursussen. Naast een blokcursus zou volgens de rapporteurs geen concreet alternatief blijken te bestaan. De blokcursus wordt voor vakinhoud, didactiek en organisatie resp. gekozen door 53%, 54% en 61%, respectabele percentages. Als de alternatieven echter zijn: eenmaal per week, of per twee weken, op zaterdag, of op een avond, per een, per drie, of per zes maanden, dan mag wel verwacht worden, dat die mogelijkheden elk afzonderlijk enige voorstanders zullen hebben. Waren de alternatieven geweest: en bloc of gespreid, dan zouden tegenover de percentages voor de blokcursus die van 41, 42 en 33 hebben bestaan, hetgeen op zijn minst een redelijk alternatief mag heten. Was ook voor de blokcursussen een gedifferentieerd pakket van mogelijkheden aangeboden, dan hadden niet zulke lapidaire percentages tegenover vele kleintjes bestaan. Wil men om bij analogie te redeneren onderzoeken of mensen er de voorkeur aangeven de warme maaltijd 's middags of 's avonds te gebruiken, dan dienen de alternatieven te zijn: middag of avond en

niet: middag of vijf, zes, zeven, acht uur.

Wat merkwaardig is ook, dat men het zeer acceptabele alternatief van de educatie vetelevisie (vgl. de medici) of van een 'open university' buiten beschouwing heeft gelaten. Wil men de leraren dan werkelijk 'terug in de bank'?

Het onderzoek van de Katholieke Leergangen heeft niet aangetoond dat de Nederlandse of zelfs dat de Brabantse leraren 'terug in de bank' willen. Het spijt mij te moeten concluderen, dat het een te oppervlakkig uitgevoerd en te slordig verslagen onderzoek is. Dat is bijzonder jammer, want men had waardevolle gegevens kunnen verzamelen, als men zich de tijd had gegund – vanwaar die haast? – om een werkelijk representatieve steekproef te trekken en de enquête genuanceerder op te zetten.

Bedenkt men echter dat het vooral de bedoeling van de onderzoekers is geweest 'dat de uitslag van deze enquête aanleiding mag zijn tot diepgaander onderzoek naar aard en gerichtheid van de belangstelling van docenten op dit terrein', zoals in Ter inleiding wordt vermeld, dan heeft het onderzoek aan zijn bedoeling beantwoord: er de aandacht op te vestigen dat kennis van de attitudes der leraren t.a.v. dat belangrijke aspect der onderwijsinnovatie, de In-service Education, d.i. de her-, bij en nascholing der leerkrachten, het begin moet vormen van een veranderingsstrategie onder de in functie zijnde leraren.

Naar mijn mening zal men zich echter niet al te veel zorgen moeten maken over de eventueel in het bestaande corps aanwezige weerstanden tegen verandering in het algemeen en In-service Education in het bijzonder. Twee momenten in een veranderingsstrategie zijn m.i. van meer belang: het creëren van een innovatiegerichte nieuwe lerarenopleiding die de behoefte aan 'éducation permanente' bij nieuw benoemde leraren wakker roept, en een bij- en nascholingsplicht die gekoppeld is aan salariele maatregelen. Wanneer leraren hun inkomen niet louter kunnen vergroten door ouder te worden, wanneer het weigeren van serieuze deelneming aan bij- en nascholing zelfs als ontslaggrond kan worden aangevoerd, zal dit een extrinsieke motivatie kunnen zijn die de door de opleiding ontstane intrinsieke komt versterken. Dat ik met deze opvatting niet alleen sta, kan de geïnteresseerde lezer in het genoemde boekje van Johnston ontdekken.

A. M. P. Knoers

Noot:

1. D. J. Johnston, *Teacher's In-service Education*. Oxford, etc. 1971.